

Buer, Jürgen van; Squarra, Dieter; Ebermann-Richter, Petra; Kirchner, Corinna
Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 555-577



Quellenangabe/ Reference:

Buer, Jürgen van; Squarra, Dieter; Ebermann-Richter, Petra; Kirchner, Corinna: Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 555-577 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105151 - DOI: 10.25656/01:10515

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105151>

<https://doi.org/10.25656/01:10515>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 4 – Juli/August 1995

Thema: Schule, Lehrer und Unterricht

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER
Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung
- 531 SABINE GRUEHN
Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/
CORINNA KIRCHNER
Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP
Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

Diskussion

- 599 ROLF ARNOLD
Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik
- 615 PETER METZ
Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“
- 631 HEINZ LEHMEIER
Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

Besprechungen

653 ULRICH PAPENKORT

Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hrsg.):
Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft

655 HEINZ RHYN

Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik. Konstruktives und Polemisches
zu einer Disziplin, die als Wissenschaft soll gelten können

Lutz Rössner: Über Pädagogik und Pädagogen. Skeptisch-polemische
Anschluß-Betrachtungen

658 HANS-ULRICH MUSOLFF

Karlheinz Biller: Bildung – integrierender Faktor in Theorie und
Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als
Antwort auf aktuelle Herausforderungen

660 MARGRET KRAUL

Gabriele Neghabian: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag
zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und
Nordrhein-Westfalens (1946–1974)

664 KARL-HEINZ HEINEMANN

Peter Dudek: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis.
Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974

667 LUTZ RAINER REUTER

Claudius Gellert: Wettbewerb und Leistungsorientierung im
amerikanischen Universitätssystem

Dokumentation

671 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: The Quality of Schools and Instruction

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER
The Quality of Schools and Instruction – Empirical findings on
problems and prospects of research
- 531 SABINE GRUEHN
The Compatibility of Cognitive and Noncognitive Objectives
of Instruction
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/
CORINNA KIRCHNER
Pedagogical Freedom, Professional Satisfaction, and Job-Related
Stress – Analyses of everyday instructional behavior of teachers at
commercial schools in the new Laender
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP
Family Background and Intrinsic Learning Motivation

Discussion

- 599 ROLF ARNOLD
Luhmann and the Consequences – On the applicability of recent
system theory to adult education
- 615 PETER METZ
Interpretative Approaches to Herbart's Concept of "Pedagogical
Tact"
- 631 HEINZ LEHMEIER
Is Pedagogics Based on the Theory of Action In Need Of a Research
Method of Its Own?

Book Reviews

651

Documentation

- 671 Recent Pedagogical Publications

Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung

*Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an
Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern*

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur beruflichen Befindlichkeit von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern vorgestellt. Dabei werden drei Problemfelder berufsbezogenen Lehrerdenkens und -handelns miteinander verknüpft – die Stützung und Sicherung pädagogischer Freiräume, die berufliche Zufriedenheit und die berufliche Belastung. In den 1992 bis 1994 erhobenen Daten spiegelt sich ein ausgeprägter „Reformgeist“ der Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen der neuen Bundesländer in diesen ersten Jahren nach der „Wende“. Die gerade in diesem Zeitraum auftretenden hohen Belastungen werden von der Mehrheit der Befragten nicht ausschließlich negativ gesehen, sondern auch als beruflich-pädagogische Herausforderung wahrgenommen. In diesen und anderen Resultaten der vorgestellten Studie deuten sich möglicherweise bedeutsame Unterschiede zu Untersuchungsergebnissen an, die bereits vorliegende Studien für Lehrer aus den allgemeinen Schulen in den alten Bundesländern ausweisen.

1. Einleitung

Unter den seit der „Wende“ im Oktober 1989 radikal veränderten Bedingungen von Schule und Unterricht stellt Lehrersein für viele Kollegen an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern objektiv und auch subjektiv eine weitgehende fachwissenschaftliche und auch pädagogische Neuorientierung dar. Die daraus entstehenden Anforderungen sind für die Mehrzahl der Lehrer mit erheblichen Belastungen und Verunsicherungen, allerdings auch mit größeren Handlungsfreiräumen in der Konstruktion von Unterricht verknüpft (VAN BUER 1994, S. 5–7; SQUARRA/VAN BUER 1994). Darüber, wie Lehrer in den neuen Bundesländern mit diesem komplexen Problemfeld der beruflichen Anforderung, Belastung und möglicher Bewältigung umgehen, kann z. Z. nur spekuliert werden. Ziel der hier diskutierten Pilotstudien ist es, auf systematisch-empirischer Grundlage die möglichen Verknüpfungen wahrgenommener pädagogischer Freiräume, beruflicher Belastung und beruflicher Zufriedenheit zu rekonstruieren.

Als zentrale Orientierungen für die beiden hier dargestellten Pilotstudien dienen primär erziehungswissenschaftliche und wirtschaftspädagogische wie auch sozialpsychologische Theorien und Modelle. Als Beispiele für die ersten seien hier nur angesprochen die Reflexionen zur relativen Autonomie des Schulwesens (z. B. BOURDIEU/PASSERON 1971), zur Erweiterung des Entscheidungsraumes für die Einzelschule (z. B. DUBS 1995), zur pädagogischen Freiheit des Lehrers (z. B. FAUSER 1986; VAN BUER 1990) und zur Entwicklung der

(Wirtschafts-)Didaktik in der ehemaligen DDR (z.B. MATTHÄUS 1994; SQUARRA 1994; VAN BUER 1994, S. 16 ff.). Die verwendeten sozialpsychologisch ausgerichteten Theorien und Modelle sind vor allem solche zur Reaktanz (z. B. GNIECH/GRABITZ 1985; VAN BUER 1990, 1994, S. 9 ff.), zu Kontrollüberzeugungen (z. B. KRAMPEN 1982, 1989), zum (beruflichen) Selbstwertschutz (z. B. OSNABRÜGGE/STAHLBERG/FREY 1985; auch VAN BUER 1990), zur Berufszufriedenheit und zur Belastung (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2).

2. Zum Stand der Forschung

2.1 Zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrern

Die Frage nach der Zufriedenheit des Menschen bei und mit der Arbeit stellt einen wichtigen Kernpunkt der Diskussion um Arbeitsergebnisse und Motivation des Menschen zur Arbeit dar. So ist es nicht verwunderlich, daß die einschlägige, kaum noch überschaubare Literatur primär psychologisch, vor allem arbeitspsychologisch, ausgerichtet ist (z. B. OEGERLI/UDRIS 1981; FRIELING/SONNTAG 1987, S. 15 ff.). Denn der Zufriedenheit des Individuums mit seiner (beruflich organisierten) Arbeit wird auf doppelte Weise ein hohes, nicht nur wissenschaftliches, sondern auch arbeits- und beschäftigungspragmatisches Interesse entgegengebracht: Zum einen gilt sie als guter Indikator für die Qualität der (beruflich organisierten) Arbeit/Tätigkeit; zum anderen gehen die einschlägigen Theorien/Modelle davon aus, daß ein substantieller funktionaler Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Leistung existiere, daß hohe Zufriedenheit (Arbeits-)Motivation und darüber auch Leistung erzeuge.

Angesichts der neuen Anforderungen an Lehrer in Wirtschaftsschulen der neuen Bundesländer (z. B. VAN BUER 1994; SQUARRA/VAN BUER 1994), angesichts der „säkularen Herausforderungen“, denen sich das Duale System der Bundesrepublik Deutschland ausgesetzt sieht (TRAMM 1992, S. 216), aber auch angesichts der kritischen öffentlichen Diskussion über Schule und vor allem über die Arbeit der Lehrer (z. B. Spiegel, Heft 9 vom 27.2.1995) stellt die berufliche Zufriedenheit der Betroffenen – so könnte man vermuten – ein eher instabiles Gut dar (z. B. RECK 1981, S. 95 ff.). Gleichzeitig ist zu vermuten, daß diese allgemeine Befindlichkeit substantiell mit den wahrgenommenen beruflichen Belastungen und dem subjektiven Erfolg vor allem hinsichtlich der Steuerung der unterrichtlichen Lehr-/Lernprozesse zusammenhängt.

2.1.1 Zur Arbeits- und Berufszufriedenheit – Theorien und Modelle

Die Begriffe der Arbeits- und Berufszufriedenheit werden in der einschlägigen Literatur nicht einheitlich verwendet; je nach Aufgabenstellung und Forschungsschwerpunkt entwickeln die einschlägigen Autoren durchaus unterschiedliche Auffassungen und Definitionen von Zufriedenheit, speziell hinsichtlich der Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit (z. B. NEUBERGER/ALLERBECK 1978). Insgesamt scheint sich der anreiztheoretische Ansatz durchzusetzen, in dem die Rolle der kognitiv-evaluativen Einstellung zum Arbeitsplatz und damit die Rolle der subjektiven Wahrnehmungen der Individuen, ihrer Emotio-

nen und ihrer arbeits(platz)- und berufsbezogenen Kognitionen für die Definition der Konstrukte betont wird.

Die einschlägigen Theorien und Modelle unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Zahl der differenzierten Dimensionen als auch hinsichtlich deren inhaltlicher Definition; einige der zentral diskutierten Modelle seien hier kurz angesprochen (ausführlicher z.B. SQUARRA/VAN BUER 1994): BRUGGEMANN u. a. (1975) z.B. unterscheiden zwischen „job-satisfaction“ (Arbeitszufriedenheit in der konkreten Situation in und mit der Arbeit), „vocational-satisfaction“ (Berufszufriedenheit als Attitüde im Sinne der individuellen durchschnittlichen Berufszufriedenheit) und „job-attitude“ (Arbeitseinstellung im Sinne der Einstellung zum Arbeitsverhältnis und der positiven bzw. negativen Reaktionen auf jeweils spezielle Aspekte von Arbeit). BOOS-NÜNNING (1979) differenziert in ihrer Studie zu Grund- und Hauptschullehrern die vier Dimensionen der „Tätigkeitsmerkmale“, „Gratifikationen“, „Sicherheit“ und „Beanspruchung“. MERZ (1979) trennt systematisch zwischen der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und verschiedenen thematisch begrenzten Zufriedenheitsaspekten. Der selbstkonstruierte Fragebogen besteht aus den Skalen Schulleiter, Tätigkeit, Bezahlung, Eltern, Belastung (Streß), Schulausstattung, Kollegen, Image, Allgemeine Berufszufriedenheit. KRAMPEN und SCHWAB (1980) definieren Arbeitszufriedenheit im Sinne eines vergleichsweise stabilen und eher breit gefaßten Persönlichkeitsmerkmals.

2.1.2 Berufszufriedenheit von Lehrern – Skizze der Befunde

MERZ (1979) setzt zwar ein Erhebungsinstrument mit insgesamt neun Skalen ein, kann auf der Basis seiner Daten allerdings ein nur dreifaktorielles Modell identifizieren: Faktor I wird wesentlich durch Image, Bezahlung und Belastung definiert. Faktor II faßt die Urteile zu den Arbeitsbedingungen zusammen; diese sind wesentlich durch die Qualität der Schulleitung, die Kollegen und die Ausstattung determiniert. Der Faktor III subsumiert Aspekte der Arbeitstätigkeit und der allgemeinen Berufszufriedenheit. Hinsichtlich der Häufigkeitsverteilungen sind zwei Ergebnisse von besonderem Interesse: (1) Der weitaus größte Teil der befragten Lehrer ist mit seinem Beruf ausgesprochen zufrieden; 87% würden den Beruf nicht wechseln, und 67% würden ihn sofort wieder ergreifen (S. 197). (2) Der Zufriedenheitsaspekt der „Tätigkeit“ zeigt eine ähnlich positive Ausprägung wie derjenige der allgemeinen Arbeitszufriedenheit: Ca. 90% der befragten Lehrer unterrichten gern; ca. 87% finden subjektiv auch genügend Selbstbestätigung beim Unterrichten (S. 200). In der Studie von BOOS-NÜNNING (1979) schätzen sich ca. 40% der Lehrer als sehr zufrieden ein; nur 4% sind mit ihrem Beruf kaum oder nicht zufrieden. Einen wichtigen Indikator für Berufszufriedenheit stellt der Wunsch nach Berufswechsel bzw. eine hohe Bereitschaft zur Wiederwahl des eigenen Berufes dar. In dieser Studie geben ca. 68% der Lehrer an, noch niemals überlegt zu haben, ihren Beruf zu wechseln; von denen, die an einen Berufswechsel gedacht haben, streben ca. zwei Drittel einen Wechsel in einen anderen Lehrerberuf an. Insgesamt stimmen die Resultate von BOOS-NÜNNING in hohem Maße mit denen von MERZ (1979) überein.

2.1.3 Zusammenfassende Beurteilung des Forschungsstands

1. *Zur Konstruktbildung:* Die Ausrichtung der vorliegenden Studien ist eindeutig (arbeits- und sozial-)psychologisch. Dies wirkt sich eher negativ vor allem hinsichtlich zweier Aspekte aus: (a) Der erziehungswissenschaftliche Normhorizont, auf der empirischen Ebene bisher vor allem über die pädagogischen Zielorientierungen von Lehrern erfaßt (vgl. z. B. BRANDTSTÄDTER/KRAMPEN 1979; VAN BUER 1986), wird systematisch vernachlässigt. (b) Die Tätigkeitsstruktur wird vor allem hinsichtlich der (unterrichts-) fachunspezifischen Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen betrachtet und dem Verständnis von Unterricht im Sinne der (Re-)Konstruktion gesellschaftlich legitimer Bilder von Welt (VAN BUER 1990a; SQUARRA/VAN BUER 1994, S. 169–171; MENCK/WIERICH 1991) nur partiell gerecht. So ist es nicht verwunderlich, daß z. B. (fach-)didaktische Aspekte in den einschlägigen Erhebungsinstrumenten kaum berücksichtigt werden.
2. *Zur zeitlichen Dimension:* Die vorliegenden Studien sind Einpunktmessungen. Sie betonen damit die interindividuelle Variabilität von Zufriedenheit und vernachlässigen die intraindividuelle (zu diesem Problem z. B. AMELANG/BARTUSSEK 1984; VAN BUER 1990), so daß z. B. keine Aussagen zur Entwicklung der Berufszufriedenheit über die berufliche Biographie hinweg gemacht werden können.
3. *Zum Zeitpunkt der Studien:* Die vorliegenden Studien sind überwiegend älteren Datums. Es ist daher fraglich, ob ihre Ergebnisse auf den aktuellen Stand der Berufszufriedenheit ‚verlängert‘ werden dürfen; denn vor allem der ‚innere‘ Zustand von Schule und Unterricht scheint sich in den letzten Jahren deutlich verändert zu haben.
4. *Zur Wahl der Schulen:* Die Studien beziehen sich auf die Gruppe der Lehrer in den allgemeinen Schulen. Die Frage, ob die einschlägigen Ergebnisse auf die Lehrer an beruflichen Schulen, hier an wirtschaftsberuflichen, übertragen werden dürfen, ist angesichts der unterschiedlichen Struktur mehr als fraglich.
5. *Zur Regionalität der Studien:* Zur beruflichen Zufriedenheit der Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern liegen ebenfalls keine Studien vor. Damit kann nur spekuliert werden, wie sich die berufliche Zufriedenheit dieser Lehrergruppe durch die gesellschaftlichen, ökonomischen, schulstrukturellen, einzelschulischen etc. Veränderungen entwickelt hat.

2.2 Berufliche Belastung von Lehrern

2.2.1 Theorien und Befunde

Wie schon der Begriff der Berufszufriedenheit wird auch der Begriff der Belastung in der einschlägigen Literatur durchaus unterschiedlich definiert und verwendet (z. B. BADEL 1994). Die Spannweite reicht von arbeitsmedizinischen Betrachtungsweisen bis hin zu relationalen Definitionen, die die Person-Umwelt-Interaktion in das Zentrum der einschlägigen Theorien und Modelle rücken. In der letzten Zeit hat sich vor allem das *transaktionale Belastungs-*

modell durchgesetzt, in dem Belastung als ein Relationsbegriff gefaßt wird, der die Interaktion zwischen der wahrnehmenden Person einerseits und ihrer Umwelt andererseits in den Mittelpunkt stellt (z. B. LAZARUS/LAUNIER 1981). Damit rücken die subjektiven Wahrnehmungen, Empfindungen und Bewertungen der jeweiligen Personen ins Zentrum der Betrachtung (z. B. JERUSALEM 1990, S. 4).

Im Gegensatz zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrern liegen zur beruflichen Belastung dieser Berufsgruppe deutlich mehr Studien vor; die letzte stammt aus Berlin und ist z. Z. nur in Auszügen verfügbar (HÜBNER 1994). KISCHKE (1984) schlußfolgert aus seiner empirischen Untersuchung von Lehrern an Gesamtschulen und an Schulen des gegliederten Schulsystems, daß die wahrgenommene berufliche Belastung stark von der einzelnen Person und auch vom jeweiligen Zeitpunkt abhängt, zu dem sie auftritt; sie variiere also stark sowohl inter- als auch intraindividuell. SCHÖNWÄLDER (1983) weist darauf hin, daß die Arbeitsbelastung des Lehrers auch mit der Frage zusammenhängt, welche Freiheitsgrade im beruflichen Handeln möglich sind bzw. welche Freiheitsgrade Lehrer subjektiv wahrnehmen (zu diesem Aspekt auch z. B. VAN BUER 1990). NUHN (1983) betont, die Belastung des Lehrers sei auch wesentlich von seinem organisatorisch-technischen Einsatz in der Schule und seinem persönlichen Engagement abhängig. SCHUH (1962) identifiziert fünf Faktoren, die die Befragten in ihrer Arbeit am meisten belasten: zu große Klassen, unbefriedigende soziale Stellung, geringe Aufstiegsmöglichkeiten, zu niedriges Gehalt, geringe Anteilnahme der Eltern. Zwar ist diese Untersuchung schon gut 30 Jahre alt, die Belastungsmomente, die sich aus der Sicht der Befragten als zentral erweisen, scheinen allerdings kaum verändert. Auch die Effekte dieser wahrgenommenen Belastungen im Psycho- und Physiohaushalt der Betroffenen scheinen unverändert: Viele der befragten Lehrer geben an, daß sie – ausgelöst durch die Belastungen – bei sich ein Nachlassen der Vitalität sowie ein Zunehmen von Mißtrauen und Nervosität beobachten; dies kann bis zum Auftreten von „Burnout“-Phänomenen führen (dazu generell z. B. PAINE 1982; WAGNER 1993; bei Lehrern z. B. WULK 1988; BECKER/GONSCHOREK 1990). Als die wichtigsten Ursachen für die so wahrgenommenen Belastungsmomente werden vor allem zu große Klassen, ständige Schulreformen, zuviel Verwaltungsarbeit und Überforderung durch zu große Stofffülle genannt (z. B. MERZ 1979, S. 203). Laut Studie von HÜBNER (1994) fühlt sich knapp ein Fünftel der Lehrer überlastet. Die Korrelationsanalysen verweisen darauf, daß die Betroffenen diesen wahrgenommenen Überlastungen in hohem Ausmaß mit der Bewältigungsstrategie (Coping) des passiven Ausweichens begegnen (S. 15f.). Insgesamt wird der Drang deutlich, das berufliche Selbstwertgefühl zu stabilisieren (zum Selbstwertschutz von Lehrern z. B. VAN BUER 1990); Lehrer scheinen dies überwiegend dadurch zu tun, daß sie auf die subjektiv als bewährt erfahrenen Unterrichtsstrategien setzen (S. 18f.) mit der Gefahr, die pädagogischen Freiräume eher wenig zu nutzen, geschweige denn auszuweiten (VAN BUER 1990).

In den meisten Untersuchungen zur Berufsbelastung von Lehrern spielt die Arbeitszeit eine große Rolle; die Ergebnisse der verschiedenen Studien sind allerdings nur eingeschränkt vergleichbar, weil die Definitionen dessen, was unter Arbeitszeit verstanden wird, unterschiedlich ausfallen. Die Studie von

HÜBNER (1994) ermittelt eine mittlere Arbeitszeit von mindestens 45 Stunden pro Woche. Ähnliches berichten bereits RUTENFRANZ und GRAF (1963) bzw. WULK (1988) in zwei der wenigen Untersuchungen zum beruflichen Schulwesen.

2.2.2 Zusammenfassende Beurteilung des Forschungsstands

Resümierend heben wir die folgenden Punkte hervor:

1. *Zur Konstruktbildung:* In der Wahl der einschlägigen theoretischen Hintergrundmodelle betonen die Untersuchungen die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der beruflichen Belastungen; damit werden die Studien dem in der letzten Zeit favorisierten transaktionalen Belastungsmodell nur partiell gerecht. Dies führt u. a. dazu, daß physikalische Parameter und auch Tätigkeitsanalysen, die die ‚objektive‘ Seite der Belastungsinputs näher beschreiben, fast vollständig fehlen. So ist es schwierig, den Umstand zu interpretieren, daß sich über die letzten ca. 30 Jahre hinweg die innere Qualität von Schule, aber auch die Schüler deutlich verändert haben, nicht aber z. B. die von den Lehrern angegebene Arbeitszeit. Auch die subjektiv wahrgenommenen Belastungen scheinen sich nur geringfügig verändert zu haben. Einzig die Belastungen, die sich subjektiv aus der zentralen Tätigkeitskonstellation des Lehrers ergeben – Unterricht planen, durchführen und evaluieren –, scheinen sich deutlich erhöht zu haben. Die einschlägigen Belastungsstudien zu Lehrern konzentrieren sich auf den Aspekt der (subjektiv wahrgenommenen) Belastung und klammern denjenigen der Bewältigung weitgehend aus; damit werden auch die Theorien und Modelle zum Belastungs-Bewältigungs-Paradigma nur marginal ins Visier genommen. Unter erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Gesichtspunkten ist aber gerade der Zusammenhang zwischen (wahrgenommener) Belastung und darauf gerichteter Bewältigung von besonderem Interesse; denn vor allem dysfunktionale Coping-Strategien können die unterrichtliche Arbeit des Lehrers stark behindern oder beeinträchtigen und die wünschenswerte Nutzung und Erweiterung der pädagogischen Freiräume im didaktischen Alltagshandeln zumindest erschweren (z. B. VAN BUER 1990, 1994).
2. *Zur zeitlichen Dimension:* Forschungsmethodologisch/methodisch handelt es sich wie schon bei den einschlägigen Lehrerstudien zur beruflichen Zufriedenheit um Einpunktmessungen, so daß Entwicklungen über die Berufsbiographien hinweg nicht analysiert werden können.
3. *Zur Wahl der Schulen:* Hinsichtlich der bisher untersuchten Population stehen die Lehrer an beruflichen, hier vor allem diejenigen an wirtschaftsberuflichen Schulen wieder nur am Rande.
4. *Zur Regionalität der Studien:* Zu der besonderen Situation von Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern liegen keine Studien vor, so daß Ergebnisse nur spekulativ auf diese Population ‚übertragen‘ werden könnten.

In den vergleichenden Darstellungen der Studien zur beruflichen Zufriedenheit und der beruflichen Belastung von Lehrern wird offensichtlich, daß diese

beiden Aspektbündel beruflich organisierter Arbeit eng miteinander verknüpft sind. Dabei zeigt sich, daß der Begriff der Belastung von den befragten Lehrern im allgemeinen mit einer negativen Bedeutung versehen wird und eng mit Begriffen wie Streß, Überforderung etc. zusammenhängt. Diese negative Konnotation scheint sich – quasi unter der Hand – die einschlägige empirische Forschung zu eigen gemacht zu haben. U.W. existieren keine Lehrerbelastungsstudien, die Belastung unter dem Aspekt der ‚Herausforderung‘ mit einer positiven bzw. mit einer zumindest ambivalenten Bedeutung analysieren. Hinsichtlich der Ergebnistrends belegen alle Untersuchungen allerdings übereinstimmend: Durchaus im Kontrast zu weiten Bereichen der öffentlichen Diskussion und auch zu vielen der häufiger bei Bildungspolitikern aller Couleur zu findenden Äußerungen ist der Lehrerberuf nicht der „bestbezahlte Halbtagsjob der Bundesrepublik“, um das inzwischen schon geflügelte Wort eines ehemaligen bayerischen Kultusministers zu bemühen.

3. Darstellung der Untersuchung

Im folgenden stellen wir ausgewählte Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen vor, die im Sinne von zwei Pilotstudien u. a. der Vorbereitung eines größeren Forschungsprojekts zu „Lehrerpersönlichkeit und didaktischem Alltagshandeln“ an wirtschaftsberuflichen Schulen dienen.

3.1 Zur Durchführung der Pilotstudien 1 und 2 und zur Population

Die Pilotstudie 1 wurde im Herbst 1992 mittels eines Fragebogens durchgeführt, der aus einer Reihe von offenen Fragen besteht. Die Pilotstudie 2 wurde im Herbst 1993 mittels eines Fragebogens mit geschlossenen/skalierten Fragen/Items realisiert. Die Stichproben in beiden Pilotstudien sind zwar nicht repräsentativ gezogen; bei der Wahl der Befragten wurde allerdings darauf geachtet, die Verteilungen in der Grundgesamtheit hinsichtlich soziobiographischer Merkmale möglichst einzuhalten. Für die Pilotstudie 1 wurden insgesamt 75 Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern angeschrieben (Rücklaufquote ca. 63%): Die geschlechtsspezifische Verteilung entspricht dem durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Verhältnis des Lehrpersonals an wirtschaftsberuflichen Schulen in der ehemaligen DDR bzw. in den neuen Bundesländern. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Befragten beträgt ca. 18 Jahre; eine langjährige Berufspraxis unter den Bedingungen der DDR-Schule ist somit in fast allen Fällen gewährleistet. Die Standorte der Schulen sind über alle fünf neuen Bundesländer verteilt. Die Pilotstudie 2 bezieht sich auf die schriftliche Befragung von ca. 100 Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern (Rücklaufquote von 74%). Die Gesamtzahl der Probanden setzte sich aus den 44 Lehrern zusammen, die bereits an der Befragung im Rahmen der Pilotstudie 1 teilgenommen hatten, und weiteren 36 Lehrern, die weder in eine auch durchgeführte Vorstudie noch in die Pilotstudie 1 involviert waren; hinsichtlich soziobiographischer Merkmale unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht.

Die Prüfung auf systematische Unterschiede zwischen den beiden Teilgrup-

pen in der Pilotstudie 2 hinsichtlich der Antworttendenzen mittels t-Test und auf Zusammenhangsunterschiede zwischen den Items bzw. Skalen mittels Korrelationsanalysen ergaben keine auf dem 1%-Niveau signifikanten Unterschiede; deshalb werden im folgenden die Antworten beider Teilgruppen gemeinsam dargestellt.

3.2 *Zu den Instrumenten der Pilotstudien 1 und 2*

Der Pilotstudie 1 liegt ein Fragebogen zugrunde, der sich aus elf offenen bzw. halboffenen Fragen zusammensetzt. Die Fragen wurden auf der Basis der Ergebnisse einer Vorstudie formuliert (dazu detaillierter SQUARRA/VAN BUER 1994). Sie orientieren sich an den folgenden thematischen Schwerpunkten: wahrgenommene und genutzte pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung, wahrgenommenes Schülerverhalten, berufliches Engagement. Unter anderem auf der Basis der Ergebnisse aus der Pilotstudie 1 unter Bezug auf die in den Abschnitten 2.1 und 2.2 skizzierten Theorien und Modelle wurde für die Pilotstudie 2 ein standardisierter Fragebogen konstruiert, der sich aus insgesamt 309 sechspoligen Items zu elf thematischen Komplexen zusammensetzt. Der Überblick über die aus diesen Items konstruierten Skalen ist in der Abbildung 2 zu finden.

4. *Zu den Ergebnissen*

4.1 *Ergebnisse aus der Pilotstudie 1 – pädagogische Freiräume, berufliche Belastung und berufliche Zufriedenheit*

4.1.1 *Ergebnisse zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume*

Als ein wichtiger Belastungsfaktor wird in der einschlägigen Literatur die subjektiv erfahrene bzw. objektiv gegebene Autonomie genannt (Abschnitt 2.2.1). Damit wird zum einen eine fundamentale Kategorie der Lehrertätigkeit thematisiert, die pädagogische Freiheit des Lehrers (z. B. FAUSER 1986; VAN BUER 1990); zum anderen liegt der Verweis auf (psychologische) Reaktanztheorien nahe, die sich mit den individuellen Reaktionen auf objektiv gegebene bzw. subjektiv wahrgenommene Einengungen von Freiheit beschäftigen (z. B. GNIECH/GRABITZ 1985; Lehrer vgl. VAN BUER 1990, 1994). Es ist zu vermuten, daß durch den gesellschaftlichen Systemwechsel, der sich in den neuen Bundesländern im Bereich von Schule und Unterricht fundamental bemerkbar machte (z. B. BENNER/SCHRIEWE/TENORTH 1993; VAN BUER 1994, S. 16f.), für die Lehrer gerade die Frage nach der Erweiterung der pädagogischen Handlungs- und Denkräume eine zentrale war bzw. ist. Hinsichtlich pädagogischer Freiräume haben wir getrennt nach solchen bei der *Wahl und Strukturierung der Unterrichtsinhalte* und der *methodisch-medialen Gestaltung von Unterricht* gefragt. Dabei wurden die Textantworten der Befragten von mehreren Auswertern auf einer sechspoligen Skala eingeschätzt; die Interkoderreliabilität liegt

bei $> .80$ (zur Interkoderreliabilität z. B. SEMBILL 1982). Bei abweichenden Ratings wurde per Diskussion abschließend eine gemeinsame Einstufung vorgenommen.

Insgesamt schätzen die Befragten den pädagogischen Freiraum im unterrichtsmethodisch-medialen Bereich vergleichsweise größer ein als im curricularen, dieser Unterschied ist auf dem 5%-Niveau signifikant ($\chi^2 = 4.22$; $df = 5$; $c = .24$); dabei antworten die Lehrer für beide Bereiche tendenziell gleichsinnig ($r = .43$; auf dem 5%-Niveau signifikant). Für den curricularen Bereich hat knapp ein Viertel der Befragten keine Veränderungen des pädagogischen Freiraums gegenüber den ‚alten‘ Verhältnissen festgestellt, für den methodisch-medialen jedoch nur ein Zehntel. Für knapp 30% ist die Zunahme der curricularen Freiräume zwar spürbar, aber nicht besonders groß; ähnliches gilt für den unterrichtsmethodischen Bereich. Für knapp 40% der Befragten ist die Zunahme an curricularen Freiräumen jedoch groß bis sehr groß, im Bereich der methodisch-medialen Gestaltung sogar für mehr als die Hälfte. Der weitaus größte Teil der Befragten begrüßt die wahrgenommene Zunahme an pädagogischen Freiräumen. Allerdings stehen auch ca. 25% der Befragten dieser neuen Freiheit ausgesprochen skeptisch gegenüber; in der Mehrzahl vermissen sie die Sicherheit, die ihnen die ‚alten‘ Verhältnisse gegeben haben – zumindest aus ihrer subjektiven Sicht. Es gibt auch vereinzelte Stimmen, die diese neuen Freiräume ablehnen – vor allem im curricularen Bereich. Bei diesen Äußerungen kommen besonders deutlich Kontrollargumente ins Spiel.

Bleibt die Frage, ob diese wahrgenommenen pädagogischen Denk- und Handlungsfreiräume auch genutzt werden. Direkt beantworten können wir diese Frage mit den Daten aus den beiden Pilotstudien nicht. Auf der Basis der erhobenen Daten haben wir daher versucht, dieser Frage interpretativ nachzugehen: Nur ca. 75% der Antworter äußern sich explizit dazu. Aber gut ein Drittel der Lehrer äußert von sich aus Befürchtungen, Ängste und auch Zweifel dahingehend, diese neuen Freiräume nutzen zu können. Sie stellen zunächst vor allem an sich selbst die Forderung, diese Räume zu erobern. Bei den meisten scheint der Wille dazu ausgeprägt zu sein; dieser Prozeß wird überwiegend auch im Sinne eines – man könnte durchaus sagen – pädagogischen ‚Abenteuers‘ empfunden. Hier deutet sich an, daß Belastungen – wie bereits im Abschnitt 2.2.2 forschungskritisch angemerkt – nicht nur mit einer negativen Bedeutung versehen sind, sondern durchaus auch im Sinne von positiv bewerteten Herausforderungen interpretiert werden.

Hinsichtlich des curricularen Bereichs sehen viele der befragten Lehrer die Hindernisse bei der Eroberung und Nutzung der neuen Freiräume vor allem in drei Faktoren: (1) Viele Kollegen sprechen ihre noch nicht voll entwickelte fachwissenschaftliche Kompetenz in den wirtschaftswissenschaftlichen Kernfächern an. (2) Zum Erhebungszeitpunkt 1992 beklagen viele Lehrer, daß noch keine verbindlichen Richtlinien und Lehrpläne vorliegen; teilweise monieren sie auch, daß diese ohne weitere Absprachen und Befragungen einfach aus einem der alten Bundesländer übernommen wurden. (3) Viele Lehrer beklagen den starken Druck, der von den externen Kammerprüfungen ausgeht, und die Zeitknappheit im Dualen System.

Hinsichtlich der methodisch-medialen Gestaltung von Unterricht sind für

viele der Befragten die Hindernisse bei der Nutzung der neuen Freiräume vor allem in drei Faktoren zu suchen: (1) Häufig beklagt werden die Veränderungen vor allem in der Motivation und der sozialen Angepaßtheit der Schüler; Disziplinprobleme seien – durchaus im Unterschied zum schulischen Alltag in der DDR – jetzt an der Tagesordnung und erschwerten die Einführung anderer Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts als des lehrerzentrierten Frontalunterrichts in fragend-entwickelnder Form (auch HÜBNER 1994, S. 14 und 19f.; VAN BUER/MATTHÄUS 1994, vor allem S. 62ff.). (2) In den Schulen, in denen noch die ‚Mangelwirtschaft‘ der alten DDR hinsichtlich der technischen Ausstattung vorherrscht, wird dies von den Befragten als ein wesentliches Hindernis zur Nutzung der neuen Freiräume wahrgenommen. (3) Viele Unterrichtsmedien werden als veraltet wahrgenommen. Angesichts der erforderlichen Erneuerungen/Innovationen gilt das Interesse vieler Befragter den komplexen Lehr-Lern-Arrangements (dazu z.B. die Beiträge in ACHTENHAGEN/JOHN 1992).

4.1.2 Ergebnisse zur beruflichen Zufriedenheit

4.1.2.1 Zur Begriffsbestimmung von beruflicher Zufriedenheit aus der Sicht der befragten Lehrer

Die Antworten der Befragten haben wir insgesamt fünf thematischen Gruppen zugeordnet, die wir inhaltsanalytisch identifizieren konnten. In ihnen spiegeln sich im wesentlichen die oben diskutierten Dimensionen der Arbeits- und der Berufszufriedenheit (ausführlicher SQUARRA/VAN BUER 1994).

(1) *Lehrer und Unterricht*: In diesem Themenbereich, der z. B. weitgehend der Dimension der „Arbeitszufriedenheit“ nach BRUGGEMANN u. a. (1975) entspricht, sind Äußerungen dominant, die auf die emotionale Befriedigung durch Unterricht zielen: So stehen für ca. 43% der Antworter die emotionalen Qualitäten des Unterrichthaltens wie „Gern zur Schule gehen“, „Unterricht muß Spaß machen“, „Freude an der (unterrichtlichen) Arbeit“ im Vordergrund. Neben dieser emotionalen Bindung an die unterrichtliche Tätigkeit fällt auf, daß ca. 60% der Lehrer ihre berufliche Zufriedenheit unabdingbar mit der Selbstbestätigung durch Unterricht verbinden (dazu z. B. VAN BUER 1990, 1994, S. 13f.): Von ca. der Hälfte der Befragten wird angegeben, daß ihre berufliche Zufriedenheit deutlich durch den guten Kontakt zu ihren Schülern bestimmt wird. Erfolgreich Unterrichten heißt für diese Lehrer vor allem, daß ihre Schüler die externen Kammerprüfungen mit guten Resultaten absolvieren. Für ca. 15% der Befragten verbindet sich berufliche Zufriedenheit in hohem Maße mit einer positiven Lernhaltung/Lerneinstellung der Schüler, vor allem hinsichtlich deren Selbständigkeit. Allerdings machen die Resultate aus der Pilotstudie 2 darauf aufmerksam, daß diese Selbständigkeit der Schüler aus der Sicht der älteren Befragten viel mit „Disziplinlosigkeit“ etc. zu tun habe.

Eine weitere wichtige Gruppe von Äußerungen bezieht sich auf die *didaktische* Kompetenz des Lehrers (ca. die Hälfte der Antworter): Dabei bringen ca. je ein Viertel der Befragten zum Ausdruck, berufliche Zufriedenheit be-

deute für sie vor allem „Experte für das Fach“ im Sinne eines Fachwissenschaftlers bzw. primär „Experte für Unterricht“ im Sinne hoher didaktischer Kompetenz zu sein. Für ca. ein Drittel der Lehrer sind „Spielräume bei der inhaltlichen Gestaltung von Unterricht“, „Arbeiten ohne Reglement“, „Kreativität und Selbständigkeit der Arbeit bzw. die Umsetzung eigener Vorstellungen ...“ (Zitate aus den Fragebögen) von ausschlaggebender Bedeutung für ihre berufliche Zufriedenheit.

(2) *Lehrer und Einzelschule*: Von höchster Priorität in diesem Themenbereich, der etwa der Dimension „effective management“ nach WHERRY (1958) entspricht, war für knapp die Hälfte der Antwortter (46%) ein gutes Verhältnis zu ihren Kollegen in der jeweiligen Einzelschule. Von nur ca. 13% der Antwortter quantitativ deutlich weniger häufig angesprochen wird hingegen die subjektive Bedeutung eines demokratischen Führungsstils der Schulleitung bzw. eines guten Verhältnisses zwischen Schulleitung und Lehrern für die berufliche Zufriedenheit. Mit 12% der Antworten wird die Bedeutung eines guten Kontaktes der Lehrer zu den Ausbildungsbetrieben bzw. zu den Ausbildern nur geringfügig tiefer eingestuft. Für immerhin 15% der Antwortter sind die materiellen Bedingungen der Einzelschule (technische Ausstattung, Unterrichtsmittel etc.) bei der Definition ihrer beruflichen Zufriedenheit von großer Bedeutung.

(3) *Lehrer und Wissenschaft*: In den Äußerungen zu diesem Themenbereich, der als eine Teildimension der „working condition“ verstanden werden kann, kommen das – häufig als ausgesprochen problemhaft empfundene – Verhältnis zwischen pädagogischer Theoriebildung und alltäglicher Unterrichtsgestaltung einerseits und die Frage nach dem wissenschaftlich begründeten Wahrheitsgehalt der curricularen Inhalte andererseits zum Ausdruck. Letzteres spielt für ca. 10% der antwortenden Lehrer eine wichtige Rolle bei der Definition ihrer Berufszufriedenheit. Hier deuten die Daten auf ein spezifisches Problemfeld, das für die Wirtschaftslehrer in der ehemaligen DDR im besonderen aus der zweifachen Ein- und Unterordnung der Politischen Ökonomie erwuchs. Letztere war – in der offiziellen wissenschaftlichen Lehre der DDR – sowohl die höchste Verallgemeinerung und methodologische/methodische Grundlage aller wirtschaftswissenschaftlichen Teil- und Einzeldisziplinen als auch entscheidender Bestandteil des Marxismus-Leninismus als Weltanschauung (VAN BUER/BADEL u. a. 1994, S. 47). Die Theorie der Politischen Ökonomie war damit sowohl inhaltlicher Bestandteil des ökonomischen Fachcurriculums als auch Reflexions- und Legitimationsgrundlage für den Fachlehrer in den ökonomischen Kernfächern. Widerspruchsfreiheit im Verhältnis der Aussagen aus den ökonomischen Teil- und Einzeldisziplinen bzw. den sie im Unterricht präsentierenden Fächern wie z. B. Betriebsökonomik in bezug auf die Grundaussagen der Politischen Ökonomie war für den Fachlehrer in vielen Fällen in weit größerem Maße „Wahrheitskriterium“ als die der ökonomischen Theorie oft widersprechende Wirtschaftsrealität.

Die Mehrheit der Fachlehrer empfand dieses Auseinanderdriften von Theorie und Praxis als eine enorme Einschränkung ihrer beruflichen Zufriedenheit. Dabei war diese Kluft mehr als nur ein vordergründiger Widerspruch, der sich

aus dem Verhältnis zwischen der notwendigen Abstraktion von Theorie einerseits und der Vielfalt der je konkreten Phänomene in der Realität andererseits ergibt; dieser Widerspruch war für sie wesentlich der Widerspruch zwischen „unterrichtlicher Vollkommenheit“ auf der einen Seite und „praktischer Unzulänglichkeit“ auf der anderen.

(4) *Lehrer und außerschulische Sphäre:* Für ca. 22% der Befragten ist die Anerkennung ihrer Arbeit bzw. ihres Berufes von außen (in den Antworten pauschal und undifferenziert formuliert) ein wesentlicher Faktor für ihre berufliche Zufriedenheit (Dimension des „environment“ nach WHERRY 1958). Angesichts der insgesamt eher schwierigen Akzeptanzsituation, der sich Lehrer allgemein und besonders Lehrer in den neuen Bundesländern z. Z. in der öffentlichen Diskussion ausgesetzt sehen, verweist die Tatsache, daß wir zu diesem thematischen Feld nur wenig Antworten und dann auch eher undifferenzierte erhalten haben, aus unserer Sicht primär darauf, daß die Antworter diesen Aspekt ihrer beruflichen Zufriedenheit tendenziell tabuisieren.

(5) *Lehrer und ökonomischer Hintergrund:* Im Zentrum dieses Themenbereichs, der z. B. der Dimension „Gratifikationen“ nach BOOS-NÜNNING (1979) entspricht, liegen Aspekte der sozialen Absicherung und der gerechten Entlohnung: Ca. 33% der Antworter äußern sich dahingehend, daß „die Sicherheit des Arbeitsplatzes“, „ein gesichertes berufliches Einkommen“, „die Absicherung der Existenz“ etc. sich wesentlich auf ihre berufliche Zufriedenheit auswirken. Hier spiegelt sich die Situation der Jahre 1992/1993; sie waren für die Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern dadurch gekennzeichnet, daß die Übernahme in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis für die Mehrzahl noch nicht gesichert war. Für ca. 20% der Befragten ist darüber hinaus „Gerechtigkeit in der Entlohnung“ ein wesentliches Unterpfand für ihre berufliche Zufriedenheit. Auch in dieser Argumentation spiegeln sich Probleme des deutschen Einigungsprozesses; die Äußerungen sind hier relativ eindeutig: „Angleichung der Dienstbezüge in den alten und neuen Bundesländern, da gleiche berufliche Anforderungen“, „Gleiche Leistung – gleicher Lohn, unter Ausblendung von Anerkennungsfragen der Abschlüsse“.

4.1.2.2 Zur beruflichen Zufriedenheit vor und nach der Wende 1989

Bei ca. 50% der Antworter war die berufliche Zufriedenheit vor der Wende positiv ausgeprägt. Die Rangfolge der Hauptargumente, die diese Einschätzung stützen, lautet: berufliche Erfüllung durch die pädagogische Arbeit als Lehrer, ausgeprägte Kollegialität an der Schule, gute Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben, hohe Disziplin im unterrichtlichen Verhalten der Schüler. 28% der Befragten bringen in ihren Antworten eine nur bedingte Zufriedenheit zum Ausdruck, während ca. 22% der Lehrer die Frage nach ihrer beruflichen Zufriedenheit vor der Wende zurückblickend eher negativ beantworten. Die wichtigsten Argumente dieser letzteren Gruppe streuen zwar insgesamt über alle thematischen Felder von Berufszufriedenheit; allerdings wird in der Häufigkeitsverteilung der Nennungen deutlich, daß die ideologi-

schen Beschränkungen vor allem im curricularen Bereich und die Einbindung der schulischen Arbeit in außerschulische „gesellschaftliche“ Verantwortung die Hauptargumente für diese Unzufriedenheit darstellen.

Für ca. 57% der Antwortter hat sich ihre berufliche Zufriedenheit seit der Wende 1989 positiv verändert. Diese Gruppe von Lehrern begründet ihre Entscheidung maßgeblich mit (in der Rangfolge der Nennungen) größeren Freiräumen des Lehrers (z. B. Freiheit der Themenbestimmung, Paradigmenvielfalt, freie Lehrbuchwahl), keiner Angst mehr vor ideologischer Indienstnahme der pädagogischen Arbeit, besseren materiellen Bedingungen an den Einzelschulen und der Möglichkeit der Erziehung der Schüler zu kritischer Haltung und Selbständigkeit. In den Äußerungen dieser Lehrergruppe deutet sich an, daß vor allem die größeren Freiräume im Bereich der Auswahl und Strukturierung der Unterrichtsinhalte und in der Veränderung der pädagogischen Normorientierung eine zentrale Rolle spielen. Hier zeigen sich substantielle Unterschiede zu den Ergebnissen der Studie von HÜBNER (1994): Während dieser bei nur ca. 19% der Ostberliner Lehrer an allgemeinen Schulen eine pädagogische Zielorientierung hin auf die Entwicklung von autonomen Schülerpersönlichkeiten feststellt (im Gegensatz dazu bei ca. 44% der Westberliner Lehrer), liegt bei den Antwortern unserer Studie dieser Anteil mit knapp der Hälfte deutlich höher. Wir interpretieren dies vor allem dahingehend, daß die Lehrer in Wirtschaftsschulen durch die besondere Ausrichtung auf den Eintritt ihrer Schüler in die beruflich organisierte Arbeit sensibler auf Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt reagieren, wie sie sich z. B. hinsichtlich der eingeforderten Qualifikationsstruktur zeigen (hier vor allem in der derzeitigen Debatte um die Schlüsselqualifikationen; z. B. ZABECK 1991; VAN BUER 1992).

Ca. 15% der Befragten stellen für ihre berufliche Zufriedenheit keine Unterschiede für die Zeit vor und nach der Wende im Oktober 1989 fest. Für 28% der Befragten hat sich der Grad ihrer beruflichen Zufriedenheit seit der Wende im Oktober 1989 eher verringert. Das Hauptargument dieser Lehrer ist die Nichtanerkennung bzw. nicht vollständige Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation. Mit relativem Abstand (jeweils nur 3 bis 5% der Befragten) folgen Argumente wie Probleme mit dem Lehrstoff, Druck durch externe Prüfungen, schlechte Unterrichtsdisziplin der Schüler, zu geringes Niveau der Teamarbeit im Lehrerkollegium und der Zusammenarbeit mit den Ausbildern, Perspektivlosigkeit der Schüler.

4.1.3 Ergebnisse zur beruflichen Belastung

In diesem Teil des Fragebogens sollten die Lehrer die Frage beantworten, wie sich seit der Wende im Oktober 1989 ihre berufliche Belastung hinsichtlich der curricularen Dimension einerseits und hinsichtlich der methodisch-medialen Gestaltung des Unterrichts andererseits verändert hat. Das Vorgehen bei der Kategorisierung der Texte entspricht dem in den Abschnitten 4.1.1 und 4.1.2 dargestellten.

(1) *Wahrgenommene Belastungsveränderungen hinsichtlich der Auswahl und Strukturierung der Unterrichtsinhalte:* Alle antwortenden Lehrer verweisen auf

eine Erhöhung ihrer beruflichen Belastung. Diese wird vor allem durch die Veränderungen bei der fachlich-inhaltlichen Vorbereitung des Unterrichts ausgelöst. Diese Belastungserhöhung empfinden ca. 80% der Befragten als stark. Die Analysen, aber auch weitere Gespräche mit den Lehrern zeigen, daß diese wahrgenommenen Belastungserhöhungen vor allem durch die Veränderungen hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und die daraus entstehenden curricularen Neuerungen in den ökonomischen Kernfächern verursacht werden.

(2) *Wahrgenommene Belastungsveränderungen hinsichtlich der methodisch-medialen Gestaltung des Unterrichts:* Ein gänzlich anderes Bild ergeben die Antworten auf die Frage nach den beruflichen Belastungsveränderungen hinsichtlich der methodisch-medialen Gestaltung von Unterricht: Nur ca. 5% der Befragten schätzen die Belastungserhöhung im Bereich der unterrichtsmethodisch-medialen Planung und Realisierung des Unterrichts als „stark“ ein. 36% hingegen nehmen für diesen Bereich keinerlei Veränderungen wahr. Eine Verringerung der beruflichen Belastung für die Zeit seit der Wende wurde von knapp einem Fünftel der Antwortter gegeben.

Diese Ergebnisse verweisen zum einen darauf, daß die Antwortter sich gerade hinsichtlich der unterrichtsmethodisch-medialen Planung und Realisierung des Unterrichts in der Mehrzahl als ausgesprochen kompetent einschätzen. Wie aus vielen Gesprächen deutlich wurde, kann dies u. a. auf die starke fachdidaktische Orientierung der einphasigen Lehrerausbildung im Bereich der Wirtschaftspädagogik und auf die daraus resultierende intensive Zusammenarbeit zwischen den dortigen Fachdidaktikern der ‚alten‘ (Humboldt-) Universität und den unterrichtenden Lehrern zurückgeführt werden (VAN BUER/BADEL u. a. 1994). Zum anderen ist bei der Interpretation der Häufigkeitsverteilungen auch zu beachten, daß im Vergleich zu anderen Bereichen der unterrichtlichen Tätigkeit der Bereich der Unterrichtsmethodik den Lehrkräften in der ehemaligen DDR die wohl größten Freiräume bot und damit auch durchaus größere individuelle Profile ermöglichte; denn der normative Charakter der DDR-Pädagogik schlug auf die Ebene methodisch-medialer Entscheidungen nicht mit gleicher ‚Gewalt‘ durch wie beispielsweise auf die Ziel-Inhalt-Relation von Unterricht (VAN BUER 1994; SQUARRA 1994).

Insgesamt fällt auf, daß keiner der Antwortter in seinen Antworten zur beruflichen Belastung auf „Burnout“-Phänomene aufmerksam macht. Man gewinnt eher den Eindruck, daß eine hohe berufliche Belastung von den Antwortern als ‚normal‘ akzeptiert wird, wenn die unterrichtliche Arbeit durch die Realisierung der gewünschten (Lern-)Effekte bei den Schülern gekennzeichnet ist. Ein großer Teil der Belastungserhöhung scheint auch als zeitlich begrenzt beurteilt zu werden, bis die teilweise enormen Anstrengungen im Bereich der Weiterbildungsnotwendigkeiten und -aktivitäten zur Anpassung der fachwissenschaftlichen Kompetenz an die aus den alten Bundesländern ‚importierten‘ Theorien und Modelle geführt haben, um eine Lehrerantwort zu zitieren.

4.2 Ergebnisse aus der Pilotstudie 2 – zum Zusammenhang zwischen beruflicher Belastung, beruflicher Zufriedenheit und der Wahrnehmung von Unterricht

In diesem Abschnitt stellen wir ausgewählte Ergebnisse der Korrelationsanalysen aus der Pilotstudie 2 dar. Da wir uns bei der Darstellung auf das komplexe Netzwerk der Einflüsse und Abhängigkeiten konzentrieren, verzichten wir an dieser Stelle auf die detaillierte Explikation der Vielzahl der Zwischenschritte, die zur Konstruktion des im folgenden beschriebenen Netzwerkes nötig waren (vor allem Faktorenanalysen zu den thematischen Bereichen [Varimax-Rotation]; Reliabilität der Skalen $\alpha \leq .65$). Bei der Entscheidung, welche bivariaten Beziehungen in die Netzwerkdarstellung aufgenommen werden sollten, wurde das 5%-Signifikanz-Niveau gewählt. Die Basis für das Netzwerk stellt die PEARSON-Korrelationsmatrix zwischen den Skalen/Einzelvariablen (Alter, Geschlecht) dar. Zur Bestimmung des Informationsverlustes im Vergleich der Ausgangsmatrix mit der 0/1-Matrix, die der Konstruktion des Netzwerkes zugrunde liegt, wurde die kophenetische Korrelation (r_{cc}) herangezogen (zum methodologischen Hintergrund und zum technischen Vorgehen vgl. detailliert VAN BUER 1990a, S. 107). Auf den beiden folgenden Seiten sind zum einen das Netzwerk (Abb. 1) und zum anderen die Kurzbeschreibung der einzelnen Skalen zu finden (Abb. 2).

Das Netzwerk weist zwei Subnetze auf:

Zum Subnetz 1: Dieses kleinere Subnetz wird durch die Variablen „Geschlecht“, „Alter“, „engagierter Unterricht“ und durch die Belastungsdimension der „mangelnden sozialen Absicherung“ gebildet: Männer neigen eher als Frauen und ältere Antwortter eher als die jüngeren dazu, ihre soziale Absicherung kritisch zu beurteilen und dies als starke Belastung wahrzunehmen. Ältere Antwortter bescheinigen sich eher höheres Engagement für die Planung und Realisierung ihres Unterrichts, darüber vermittelt aber auch größere Belastungsempfindungen durch die ungeklärte ökonomische Absicherung. Wir interpretieren dies als das Abbild eines subjektiv empfundenen Ungerechtigkeitszusammenhangs: Die Antwortter haben aus ihrer subjektiven Sicht das zentrale Kriterium dafür erfüllt, „gute“ Lehrer zu sein; trotzdem wurde ihrem aus ihrer Sicht legitimen Bedürfnis nach sozialer Absicherung bis zu dem Erhebungszeitpunkt – noch – nicht entsprochen. Hier spiegelt sich der Zustand der Jahre 1992 und 1993, während deren die meisten der Befragten über nur befristete Arbeitsverträge verfügten und für sie subjektiv nicht geklärt war, wie die Modalitäten für die Übernahme in unbefristete Angestelltenstellen bzw. in den Beamtenstatus aussehen würden. Interessant ist, daß das Belastungsmoment der mangelnden ökonomischen Absicherung keine korrelativen Beziehungen zu den anderen Belastungs- und auch Zufriedenheitsdimensionen aufweist; es scheint als eine isolierte, vermutetermaßen auch zeitlich begrenzt auftretende Dimension interpretierbar zu sein.

Zum Subnetz 2: In diesem, dem größeren, Subnetz sind die übrigen Variablen relativ eng miteinander verknüpft. Es verweist insgesamt darauf, daß die antwortenden Lehrer ihre berufliche Zufriedenheit und ihre beruflichen Be-

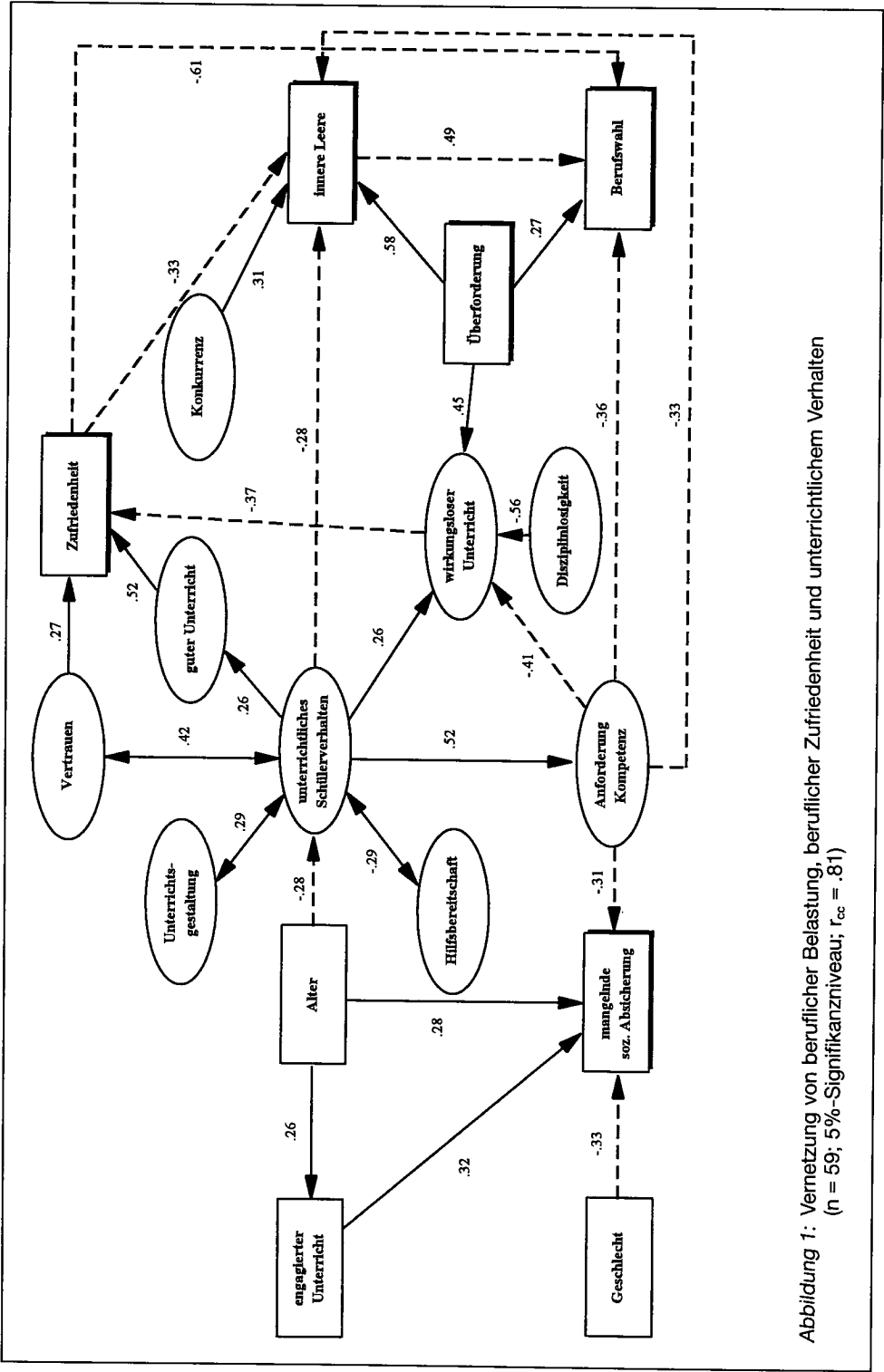


Abbildung 1: Vernetzung von beruflicher Belastung, beruflicher Zufriedenheit und unterrichtlichem Verhalten
(n = 59; 5%-Signifikanzniveau; $r_{cc} = .81$)

Subnetz 1:	= Belastung durch mangelnde ökonomische Absicherung
Alter	= Alter der Befragten
Geschlecht	
Engagierter Unterricht	= Interesse des Lehrers an gutem Unterricht und am Lernerfolg der Schüler ($\alpha = .72$; $\bar{x} = 4.69$; $s = .51$)
Mangelnde soz. Sicherung	= Belastung durch mangelnde soziale Absicherung ($\alpha = .66$; $\bar{x} = 3.69$; $s = .61$)
Subnetz 2	= Unterrichtsliches Schülerverhalten, Wirkung von Unterricht und Kompetenzanforderungen
Schwerpunkt 1 u. Schülerverhalten	= kreatives, offenes, kritisches und selbstbewußtes unterrichtliches Schülerverhalten ($\alpha = .77$; $\bar{x} = 4.51$; $s = .62$)
Hilfsbereitschaft	= Hilfsbereitschaft der Schüler untereinander ($\alpha = .70$; $\bar{x} = 4.41$; $s = .97$)
Unterrichtsgestaltung	= Gestaltung des Unterrichts als fragend-entwickelnd frontal vor der Klasse vrs. problemhaft ($\alpha = .69$; $\bar{x} = 2.83$; $s = .81$; niedrige Werte \rightarrow problemhaft, hohe Werte \rightarrow frontal)
guter Unterricht	= erfolgreiche und aus der Sicht des Lehrers von den Schülern akzeptierte Unterrichtsgestaltung ($\alpha = .75$; $\bar{x} = 4.84$; $s = .10$)
wirkungsloser Unterricht	= Gefühl der unterrichtlichen Hilflosigkeit und der Wirkungslosigkeit des Unterrichts ($\alpha = .79$; $\bar{x} = 2.05$; $s = .75$)
Disziplinlosig.	= unterrichtliche Disziplinlosigkeit ($\alpha = .65$; $\bar{x} = 2.72$; $s = .15$)
Zufriedenheit	= Berufs- und Arbeitszufriedenheit (vereint die Dimensionen der „job-satisfaction“ und der „vocational-satisfaction“; vgl. Abschnitt 1.1.1; $\alpha = .82$; $\bar{x} = 5.19$; $s = .54$)
Vertrauen	= Vertrauen der Schüler in den Lehrer ($\alpha = .67$; $\bar{x} = 4.86$; $s = .45$)
Konkurrenz	= Konkurrenzverhalten der Schüler untereinander ($\alpha = .71$; $\bar{x} = 2.78$; $s = .61$)
Anforderung Kompetenz	= Erhöhung der Anforderungen an die Kompetenz des Lehrers ($\alpha = .67$; $\bar{x} = 5.39$; $s = .48$)
Subnetz 2	= Belastungswahrnehmungen
Schwerpunkt 2	
innere Leere	= Gefühl der inneren Leere ($\alpha = .87$; $\bar{x} = 1.83$; $s = .53$)
Überforderung	= Gefühl der allgemeinen beruflichen Überforderung ($\alpha = .72$; $\bar{x} = 1.93$; $s = .45$)
Berufswahl	= Bereuen der Berufswahl ($\alpha = .81$; $\bar{x} = 1.91$; $s = .55$)
	Die Skalenwerte können zwischen „1“ und „6“ variieren.
Abbildung 2: Bezeichnung der variablen und inhaltlichen Beschreibung der Skalen	

lastungswahrnehmungen primär an unterrichtlichen Phänomenen festmachen, am Schülerverhalten zum einen und an der erlebten Wirksamkeit bzw. Wirkungslosigkeit des Unterrichts zum anderen (wirkungsloser Unterricht). Eine wichtige Moderatorvariable, die die beiden Subnetze miteinander verbindet, stellt die Skala zu der wahrgenommenen Erhöhung der Anforderungen an die fachliche und didaktische Kompetenz dar (Anforderung Kompetenz). Hier deutet sich eine Sicht von „Belastung“ an, die durchaus auch mit einer positiven Bedeutung im Sinne von interessanter Herausforderung verknüpft ist, eine in der einschlägigen Forschung bisher systematisch vernachlässigte Sicht (Abschnitt 2.2.2).

Im Subnetz 2 können zwei Schwerpunkte identifiziert werden.

Zum Schwerpunkt 1: Mit der Skala „unterrichtliches Schülerverhalten“ ist offenes, kreatives und kritisches Schülerverhalten im Unterricht gemeint. Der Mittelwert von $\bar{x} = 4.51$ zeigt an, daß die Mehrzahl der Antworter ihren Schülern ein solches Verhalten zuspricht. Aus der Sicht der Lehrer ist dieses Verhalten im Unterricht substantiell gekoppelt mit hoher „Hilfsbereitschaft“ der Schüler untereinander, mit „Vertrauen“ der Schüler zu ihrem Lehrer; dies ist gebunden an die Unterrichtsführung durch den Lehrer (guter Unterricht) – hier in der Mehrzahl der Antworten an einen eher traditionellen fragend-entwickelnden Unterricht vor der Klasse (VAN BUER/MATTHÄUS 1994). Das angesprochen offene und kritische Schülerverhalten wird von den Lehrern tendenziell als ein wichtiges Merkmal für erfolgreichen und von den Schülern auch akzeptierten Unterricht wahrgenommen. Die Korrelation von $r = .52$ zwischen den Variablen „guter Unterricht“ und „Zufriedenheit“ macht darauf aufmerksam, daß erfolgreicher und akzeptierter Unterricht ein entscheidendes Kriterium für den Zustand der beruflichen Zufriedenheit darstellt. Ein anderes ist das „Vertrauen“ der Schüler in ihren Lehrer. Mit $\bar{x} = 5.19$ ist die berufliche Zufriedenheit, in der die in der einschlägigen Literatur überwiegend getrennt ausgewiesenen Dimensionen der Berufs- und der Arbeitszufriedenheit zusammengefaßt sind, ausgesprochen hoch ausgeprägt. Dies ist auch dadurch bedingt, daß die Mehrzahl der Antworter ihren Unterricht als wirksam und sich selbst nicht als hilflos empfindet (wirkungsloser Unterricht). Gefühle von Hilflosigkeit wiederum sind vor allem durch undiszipliniertes Schülerverhalten verursacht.

Das Subnetz 1 ist mit dem Subnetz 2 über zwei Skalen verbunden: Zum einen scheinen ältere Antworter größere Probleme mit dem für sie neuen unterrichtlichen Schülerverhalten zu haben, nämlich offen und kritisch mit den Lehrinhalten und auch mit dem Lehrer umzugehen. Zum anderen hängt die Wahrnehmung der Lehrer, die Anforderungen an ihre didaktische und fachliche Kompetenz seien nach der Wende deutlich gestiegen (Anforderung Kompetenz), substantiell mit der Skala zum unterrichtlichen Schülerverhalten zusammen. Vor allem die jüngeren Lehrer scheinen offenes, kritisches Schülerverhalten zu schätzen, sehen dies aber auch als eine Ursache für die Erhöhung der unterrichtlichen Anforderungen an sie. Mit der wahrgenommenen Anforderungserhöhung minimieren sich allerdings tendenziell auch die Gefühle von unterrichtlicher Hilflosigkeit (wirkungsloser Unterricht).

Zum Schwerpunkt 2: Dieser Schwerpunkt des Subnetzes 2 umfaßt die subjektiv wahrgenommenen Belastungskomponenten – mit Ausnahme der „mangelnden ökonomischen Absicherung“ (Subnetz 1). Im Zentrum steht die Skala der „inneren Leere“; der Mittelwert von $\bar{x} = 1.83$ zeigt an, daß die große Mehrzahl der Antworter solche berufsbezogenen Gefühle nur marginal kennt. Wenn ausgewiesen, werden sie wesentlich erzeugt durch Wahrnehmungen einer allgemeinen beruflichen „Überforderung“, die sich nicht nur auf die unterrichtliche Tätigkeit erstrecken. Tendenziell im Gegensatz zu den Ergebnissen aus den Belastungsstudien über Lehrer aus den alten Bundesländern führt die von vielen empfundene Erhöhung der Anforderungen kaum zu Gefühlen von Überlastung, sondern eher zur Verringerung innerer Leere; sie stützt damit auch das Gefühl, die richtige Berufswahl getroffen zu haben. Gerade diese

Anforderungserhöhung scheint damit in nicht unbeträchtlichem Maße die subjektiv empfundene Sinnhaftigkeit der beruflichen Tätigkeit zu stabilisieren. Gestützt wird diese Interpretation auch durch die korrelativen Zusammenhänge zur beruflichen „Zufriedenheit“: Sie verweisen darauf, daß die allgemeine eher hohe berufliche Zufriedenheit das Gefühl stützt, eine gute Berufswahl getroffen zu haben, und Wahrnehmungen der inneren Leere vermindert.

Resümierend halten wir fest: Für die große Mehrzahl der antwortenden Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern scheint die Sinnhaftigkeit ihrer beruflichen Tätigkeit nach der Wende deutlich gestiegen zu sein. Diesbezüglich stützen sich die Ergebnisse der Pilotstudie 1 und 2 gegenseitig – auch wenn man in der Pilotstudie 2 nur die Probanden betrachtet, die in dieser Erhebungsphase neu hinzugekommen sind. Die subjektive Sicht der Antworter ist deutlich auf ihre unterrichtlichen Tätigkeiten zentriert. Ihre berufliche Zufriedenheit und ihre beruflichen Belastungsempfindungen machen sie zu wesentlichen Teilen von ihrem unterrichtlichen Erfolg abhängig, jüngere Antworter darüber hinaus auch von offenem und kritischem unterrichtlichen Schülerverhalten. Damit stützen die Resultate der Pilotstudie 2 diejenigen der Pilotstudie 1, in denen die ‚Lust‘ an den neuen pädagogischen Freiräumen und deren Nutzung, Sicherung und Ausweitung zum Ausdruck kommt (ausführlicher SQUARRA/VAN BUER 1994, S. 212f.).

5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir drei Problemfelder berufsbezogenen Lehrerdenkens und -handelns verknüpft – die Stützung und Sicherung pädagogischer Freiräume, die (berufliche) Zufriedenheit und die (berufliche) Belastung.

Der interpretative Vergleich der Zufriedenheitsstudien über die letzten drei Dekaden hinweg zeigt, daß – trotz deutlich veränderter Bedingungen von Schule und Unterricht – die Werte für die Berufszufriedenheit (vocational-satisfaction) vergleichsweise stabil sind. Entgegen unserer im Abschnitt 2.1 formulierten These scheint sie bisher sowohl individuell als auch berufsgruppenbezogen kaum ein instabiles Gut zu sein. Worauf diese (scheinbare) Kontextungebundenheit zurückzuführen ist – auf die hohe Stabilität von Zufriedenheit im Sinne eines relativ zeitstabilen Persönlichkeitsmerkmals, auf die Besonderheiten der verwendeten Erhebungsinstrumente, auf das Design der Studien etc. –, ist schwer abschätzbar. Auf einen Aspekt wollen wir allerdings besonders aufmerksam machen: Die vorliegenden Studien sind Einpunktmessungen, die auf die Erfassung der interindividuellen Variabilität ausgerichtet sind; sie vernachlässigen die Entwicklung der Zufriedenheit über die (Berufs-) Biographie der Untersuchten hinweg und damit systematisch den Aspekt der intraindividuellen Variabilität. Eine Konsequenz dieser Konstruktion der Designs ist, daß bisher eher wenig über den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Veränderungen, den daraus folgenden Veränderungen in der sozialen und individuellen Berufsrolle und den verschiedenen (beruflichen) Zufriedenheitsaspekten bekannt ist. Auf die einschlägigen Studien zur beruflichen Belastung von Lehrern trifft dieselbe Kritik zu.

Aus der jüngsten Belastungsstudie (HÜBNER 1994) ist die zwar insgesamt nicht überraschende, allerdings durchaus beunruhigende Tatsache zu erkennen, daß fast ein Drittel der befragten Lehrer aus den allgemeinen Schulen die Vorbereitung des Unterrichts und ebenfalls ein Drittel der Probanden das Unterrichten selbst in negativem Sinn als besonders belastend empfinden (S. 12). Damit werden hohe bis sehr hohe berufliche Belastungen gerade in den Tätigkeitsfeldern wahrgenommen, die im Berufsethos des Lehrers eine zentrale Rolle spielen. Ob diese Berliner Ergebnisse auf die gesamte Bundesrepublik bzw. auf die Gruppe der Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen generalisiert werden können, ist schwer einzuschätzen.

In der interpretativen Zusammenschau von Zufriedenheit und Belastung drängt sich allerdings die Hypothese auf, daß angesichts der Zunahme der subjektiven Belastungsempfindungen in dem zentralen Bereich der Lehrertätigkeit, Unterricht planen, realisieren und evaluieren, auch die Arbeits- und die Berufszufriedenheitsempfindungen sich deutlich verschlechtern werden – mit z. Z. nicht genau abschätzbaren (negativen) Konsequenzen im Bereich der Belastungsbewältigung (Coping). Die Frage, welche Coping-Strategien für Lehrer an Attraktivität gewinnen könnten, kann z. Z. nur hypothetisch beantwortet werden; denn wie schon im Abschnitt 2.2.2 ausgeführt, klammern die einschlägigen Studien den Aspekt des Coping weitestgehend aus, so daß dieser Phänomenbereich fast den Charakter einer Tabuzone erhält. Die wenigen vorliegenden Ergebnisse verweisen auf den folgenden Umstand: Lehrer neigen dazu, sich in der Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen auf die als ‚bewährt‘ geltenden bzw. auf die subjektiv als bewährt erfahrenen Unterrichtsformen und -strategien zurückzuziehen; dies sind allerdings diejenigen, die zunehmend in die Kritik geraten – und das nicht nur aus der Sicht der „Feiertagsdidaktik“ (dazu z. B. DICHANZ/HAGE 1979). Bezogen auf die methodisch-mediale Dimension des Unterrichts könnte dies eine schleichende Renaissance des traditionellen stark lehrerzentrierten Unterrichts bedeuten – eines Unterrichts, der die Lehrinhalte auf fragend-entwickelnde Weise in eher kurzaktiger, stark sequenzierter und parzellierter Form darbietet (als Überblick z. B. VAN BUER/NENNINGER 1992; VAN BUER/MATTHÄUS 1994). Damit erhöht sich die Gefahr, die formal zugesicherten, prinzipiell vorhandenen, allerdings tagtäglich aufs neue ‚zu erobernden‘ pädagogischen Freiräume nicht zu nutzen, geschweige denn für Innovationen auszuweiten (VAN BUER 1990; HÜBNER 1994).

Fast im Gegensatz zu diesen zentralen Ergebnissen der einschlägigen Studien aus den alten Bundesländern verweisen die Resultate unserer Pilotstudie 1 auf einen ausgeprägten Reformgeist bei Lehrern in den wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern in den ersten Jahren nach der Wende. Die Daten aus der Pilotstudie 2 stützen insgesamt die Ergebnisse aus der ersten Studie. Deutlich wird, daß die Zufriedenheit im Sinne von „vocational-satisfaction“ bei der Mehrzahl der Befragten hoch ist und daß sie sie vor allem an Merkmalen subjektiv erfolgreichen Unterrichtens und an Merkmalen unterrichtlichen Schülerverhaltens festmachen, hier besonders an selbstbewußtem, kritischem Schülerverhalten. Damit deutet sich möglicherweise ein bedeutsamer Unterschied zwischen Lehrern aus den allgemein-bildenden Schulen und den Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen (in den neuen Bundesländern) an.

Ein weiteres Ergebnis unserer Pilotstudie 2 scheint uns hervorhebenswert: Die Resultate aus der Vernetzung (Abb. 2) deuten darauf hin, daß die dortigen Antworter Belastung nicht nur in negativer Bedeutung begreifen, sondern auch in positiver – nämlich als beruflich-pädagogische Herausforderung. Tag-täglich nach seinem Unterricht müde und abgespannt zu sein – wie ein Lehrer es formulierte – gehört als Normalität des Berufes dazu; aber dies hat kaum Auswirkungen auf die Gesamtbeurteilung der beruflichen Zufriedenheit und langfristigen Belastungen.

Die Frage, was aus dem oben angedeuteten Reformgeist der Jahre 1990 bis 1993 geworden ist, bzw. wie lange er sich halten wird, kann angesichts fehlender empirischer Daten z. Z. nur spekulativ beantwortet werden. In einem Forschungsprojekt, das wir in den beiden folgenden Jahren durchführen werden, wollen wir versuchen, diese Frage unter Berücksichtigung der im vorliegenden Beitrag angesprochenen Kritik an der einschlägigen Forschung zumindest in einigen Teilen zu beantworten.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992.
- AMELANG, M./BARTUSSEK, D.: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie. Stuttgart et al. 1984.
- BADEL, S.: Wahrgenommene Belastungen und Bewältigungsverhalten Jugendlicher in der beruflichen Erstausbildung. In: J. VAN BUER/D. SQUARRA/S. BADEL (Hrsg.): Kaufmännische Erstausbildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft II. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 3.2. Berlin 1994, S. 113–136.
- BECKER, G.E./GONSCHOREK, G.: Ursachen des Burnout-Syndroms. In: Pädagogik 1990, H. 1, S. 11–14.
- BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Arbeitstexte am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1993.
- BOOS-NÜNNING, U.: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Ts. 1979.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M. 1971.
- BRANDTSTÄDTER, J./KRAMPEN, G.: Objektive und subjektive Konformität von Lehrern in der Bewertung pädagogischer Zielvorstellungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1979, H. 1, S. 140–148.
- BRUGGEMANN, A./GROSKURTH, P./ULICH, E.: Arbeitszufriedenheit. Bern 1975.
- BUER, J. VAN: Die Lehrer im Modellversuch. In: J. VAN BUER u. a.: Abschlußbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschaften, T. 2. Curriculum, H. 53. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1986, S. 153–217.
- BUER, J. VAN: Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt a. M. et al. 1990.
- BUER, J. VAN: Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre – Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 1990, H. 1, S. 16–22(a).
- BUER, J. VAN: Schlüsselqualifikation „Kommunikationsfähigkeit“ – Probleme und Perspektiven. In: Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 1992, H. 1.
- BUER, J. VAN: Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Skizzen zu einem laufenden For-

- schungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. In: VAN BUER/MATTHÄUS/SQUARRA 1994, S. 1–35.
- BUER, J. VAN/BADEL, S. u. a.: Tradition und Innovation. Zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 1.1. Berlin 1994.
- BUER, J. VAN/MATTHÄUS, S.: Kommunikative Alltagskultur in der beruflichen Erstausbildung – Ansprüche und Befunde. In: VAN BUER/MATTHÄUS/SQUARRA 1994, S. 36–120.
- BUER, J. VAN/MATTHÄUS, S./SQUARRA, D. (Hrsg.): Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität. Berlin 1994.
- BUER, J. VAN/NENNINGER, P.: Lehr-Lernforschung: „Traditioneller Unterricht“. In: K.-H. INGENKAMP/R. JÄGER u. a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde., Bd. II. Weinheim 1992, S. 407–470.
- DICHANZ, H./HAGE, K.: Alltägliche Unterrichtsvorbereitung – Spiegel didaktisch-methodischer Ansprüche. In: Bildung und Erziehung 1979, H. 7, S. 418–430.
- DUBS, R.: Autonome Schulen: Erstrebenswertes Ziel, Schlagwort oder politischer Schachzug? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1995, H. 1, S. 1–6.
- FAUSER, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim/Basel 1986.
- FRIELING, E./SONNTAG, K.: Arbeitspsychologie. Bern et al. 1987.
- GNIECH, G./GRABITZ, H.-J.: Freiheitseinengung und psychologische Reaktanz. In: D. FREY/M. IRLE (Hrsg.): Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bd. III der Theorien der Sozialpsychologie. Bern et al. 1985, S. 48–73.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung – ein Vorbericht im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW Berlin. Berlin 1994.
- JERUSALEM, M.: Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen 1990.
- KISCHKE, K.-H.: Zur Arbeitssituation von Lehrern. Eine empirische Untersuchung an Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems. Frankfurt a. M. 1984.
- KRAPPEN, G.: Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen. Göttingen et al. 1982.
- KRAPPEN, G. (Hrsg.): Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Göttingen et al. 1989.
- KRAPPEN, G./SCHWAB, P.: Erziehungsziele und Zufriedenheit von Grundschul-, Hauptschul- und Gymnasiallehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1980, H. 2, S. 174–177.
- LAZARUS, R./LAUNIER, R.: Streßbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In: J. R. NITSCH (Hrsg.): Streß. Bern 1981, S. 213–259.
- MATTHÄUS, S.: Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände und das Studium der Wirtschaftspädagogik in der ehemaligen DDR – Wertung und Kritik. In: VAN BUER/MATTHÄUS/SQUARRA 1994, S. 145–183.
- MENCK, P./WIERICHS, G.: Unterrichtsinhalt – erziehungswissenschaftlich analysiert. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 787–805.
- MERZ, J.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim/Basel 1979.
- NEUBERGER, O./ALLERBECK, M.: Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB). Bern 1978.
- NUHN, H.-E.: Lehrerberuf und Binnendifferenzierung. Ergebnisse einer Umfrage in Nordhessen. Frankfurt a. M. 1983.
- OEGERLI, K./UDRIS, I.: Angestellte oder Büroarbeiter? Untersuchungen zur Tätigkeitsklassifikation, zu Beanspruchungs- und Zufriedenheitsstrukturen im Bürobereich. In: M. FREESE (Hrsg.): Streß im Büro. Bern et al. 1981, S. 96–124.
- OSNABRÜGGE, G./STAHLBERG, D./FREY, D.: Die Theorie der kognizierten Kontrolle. In: D. Frey/M. IRLE (Hrsg.): Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bd. III der Theorien der Sozialpsychologie. Bern et al. 1985, S. 127–174.
- PAINE, W. S.: The Burnout Syndrome in context. In: J. W. JONES (Hrsg.): The Burnout Syndrome. Park Ridge III (London House) 1982.
- RECK, S.: Identität, Rationalität und Verantwortung. Frankfurt a. M. 1981.
- RUTENFRANZ, J./GRAF, O.: Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Köln/Opladen 1963.

- SCHÖNWÄLDER, H.-G.: Lehrerarbeit – Arbeit ohne Theorie. Heidelberg 1983.
- SCHUH, E.: Der Volksschullehrer. Hannover 1962.
- SEMBILL, D.: Übereinstimmung zwischen Beobachtern – Reliabilitätsprobleme qualitativer Unterrichtsanalysen. In: F. ACHTENHAGEN (Hrsg.): Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse. Düsseldorf 1982, S. 155–184.
- SQUARRA, D.: Problemhafte Gestaltung des ökonomischen Fachunterrichts – eine begriffsanalytische Betrachtung aus der Retrospektive. In: VAN BUER/MATTHÄUS/SQUARRA 1994, S. 121–144.
- SQUARRA, D./BUER, J. VAN: Berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung und unterrichtliches Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Analysen zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume. In: J. VAN BUER/D. SQUARRA/S. BADEL (Hrsg.): Kaufmännische Bildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft II. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 3.2. Berlin 1994, S. 167–226.
- TRAMM, T.: Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft 1992, H. 3, S. 233–260.
- WAGNER, P.: Ausgebrannt. Zum Burnout-Syndrom in helfenden Berufen. Bielefeld 1993.
- WERBIK, H.: Betriebspsychologische Untersuchung zur Lohnzufriedenheit. In: Psychologie und Praxis 1964, H. 8, S. 97–108.
- WHERRY, R. J.: Factor analysis of morale data. Reliability and validity. In: Personal Psychology 1958, H. 11, S. 78–98.
- WULK, J.: Lehrerbelastung. Frankfurt a. M. et al. 1988.
- ZABECK, J.: Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung? In: F. ACHTENHAGEN (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln 1991, S. 47–64.
- ZABECK, J.: Die „Theorie didaktischen Handelns“ als Inbegriff eines „besonnenen Bewußtseins“ in der Praxis. Zur Bedeutung des geisteswissenschaftlichen Paradigmas für die Lehrerbildung, insbesondere für die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen. In: K. H. SOMMER/M. TWARDY (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien. Esslingen 1993.

Abstract

The authors present results of empirical research on the professional situation of teachers working at commercial schools in the new Laender. Three problem areas as regards the teachers' job-related thinking and behavior are interconnected: the support and safeguarding of pedagogical freedom, professional satisfaction and job-related stress. Data collected between 1992 and 1994 reflect a pronounced "reformatory spirit" of the teachers at commercial schools in the new Laender during the first years following the end of the GDR. The high degree of stress apparent during just this period was – by the majority of those questioned – considered not simply negative but was also perceived as a professional-pedagogical challenge. These and other results of the study presented here possibly point to significant differences to other findings discussed in already available studies on teachers at nonvocational schools in the old Laender.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Jürgen van Buer, PD Dr. Dieter Squarra, Petra Ebermann-Richter,
Corinna Kirchner,
Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik,
Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin